

Bank, Volker; Lehmann, Annekathrin

Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland

Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2014. Opladen [u.a.] : Verlag Barbara Budrich 2014, S. 21-38. - (Schriftenreihe der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE); 217)



Quellenangabe/ Reference:

Bank, Volker; Lehmann, Annekathrin: Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland - In: Seifried, Jürgen [Hrsg.]; Faßhauer, Uwe [Hrsg.]; Seeber, Susan [Hrsg.]: *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* 2014. Opladen [u.a.] : Verlag Barbara Budrich 2014, S. 21-38 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-97239 - DOI: 10.25656/01:9723

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-97239>

<https://doi.org/10.25656/01:9723>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence:
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014

Jürgen Seifried, Uwe Faßhauer
Susan Seeber (Hrsg.)



DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Schriftenreihe der Sektion
Berufs- und Wirtschaftspädagogik
der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)

Jürgen Seifried
Uwe Faßhauer
Susan Seeber (Hrsg.)

Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung 2014

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2014

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Dieses Werk ist im Verlag Barbara Budrich erschienen und steht unter folgender Creative Commons Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/de/>
Verbreitung, Speicherung und Vervielfältigung erlaubt, kommerzielle Nutzung und Veränderung nur mit Genehmigung des Verlags Barbara Budrich.



Dieses Buch steht im OpenAccess Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<http://dx.doi.org/10.3224/84740164>)
Eine kostenpflichtige Druckversion (Printing on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-0164-3 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-0441-5 (eBook)
DOI 10.3224/84740164

Umschlaggestaltung: bettina lehfeldt graphic design, Kleinmachnow
Typografisches Lektorat: Judith Henning, Hamburg
Verlag Barbara Budrich, <http://www.budrich-verlag.de>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	9
--------------	---

Teil I: Perspektiven der historischen Berufsbildungsforschung

Frank-Lothar Kroll

Möglichkeiten und Notwendigkeiten historiographischen Arbeitens in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik.....	11
---	----

Volker Bank, Annekathrin Lehmann

Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland	21
--	----

Marcel Schweder

Lehrerarbeit im Strafvollzug – Ein Diskurs aus historischer Sicht	39
---	----

Teil II: Kompetenzmodellierung, -messung und -förderung

*Eveline Wittmann, Ulrike Weyland, Annette Nauerth, Ottmar Döring,
Simone Rechenbach, Julia Simon, Iberé Worofka*

Kompetenzerfassung in der Pflege älterer Menschen – Theoretische und domänenspezifische Anforderungen der Aufgabenmodellierung	53
---	----

Simon Heinen, Martin Frenz, Christopher M. Schlick

Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Gebäudeenergieberatung – Entwicklung eines Kompetenzmodells für die Förderung reflexiver Handlungsfähigkeit	67
--	----

Diana Stuckatz, Cornelia Wagner

Qualifizierungsangebote in der Pflegehilfe für Personen mit geringen Grundbildungskenntnissen – Empirische Studien zur Entwicklung von Lehr-Lern-Umgebungen und Arbeitsmaterialien	81
--	----

Teil III: Gestaltung und Analyse von Lehr-Lern-Prozessen

<i>Eva Höpfer, Andrea Reichmuth, Doreen Holtsch, Franz Eberle</i> Wer sieht was? – Zum Umgang mit unterschiedlichen Sichtweisen auf Unterricht am Beispiel des kaufmännischen Berufsschulunterrichts	95
--	----

<i>Mandy Hommel</i> Sozial geteilte Reflexion – eine explorative Studie im Mathematikunterricht.....	109
--	-----

<i>Gerhard Minnameier, Rico Hermkes</i> „Kognitive Aktivierung“ und „konstruktive Unterstützung“ als Lehr- Lern-Prozess-Größen – Eine Konzeption im rechnungswesen- didaktischen Kontext	123
---	-----

Teil IV: Lehrerbildung und pädagogische Professionalität

<i>Nicole Kimmelmann, Johannes Lang</i> Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund und ihre Schwierigkeiten an der Universität	135
---	-----

<i>Robert W. Jahn</i> Stützlehrer als neuer pädagogischer Profi in der Beruflichen Bildung?!	147
--	-----

<i>Sabrina Berg</i> Pädagogische Praxis und Reproduktion sozialer Ungleichheit – zur Berücksichtigung sozialer Herkunft im Wirtschaftsunterricht.....	161
---	-----

Teil V: Perspektiven der Berufsbildungsforschung

<i>Miriam Voigt</i> Neo-institutionalistische und mikropolitische Prozesse in Schulentwicklungsprojekten	175
--	-----

<i>Lara Forsblom, Lucio Negrini, Jean-Luc Gurtner & Stephan Schumann</i> Lehrvertragsauflösungen und die Rolle der betrieblichen Auswahl von Auszubildenden	187
---	-----

Marius R. Busemeyer

Organisierte Interessen, Parteipolitik und institutioneller Wandel im
deutschen Berufsbildungssystem 199

Herausgeberschaft..... 213

Autorinnen und Autoren 213

Theodor Franke. Sächsischer Pionier wirtschaftspädagogischen Denkens in Deutschland

Volker Bank, Annekathrin Lehmann

Dass das Verdienst, die Bezeichnung „Wirtschaftspädagogik“ geprägt zu haben, Theodor Franke zukomme, einem Sachsen aus der Nähe von Glauchau, ist schon vor etlichen Dezennien erwogen worden. Doch war es nicht nur die Zuweisung eines Namens: Mit der Wahl der Bezeichnung, mit der Prägung der Sigle, verband Franke die Vorstellung von einer eigenständigen Wissenschaftsdisziplin. Gleichwohl ist die Erinnerung an Theodor Franke und seine Konzeption einer Wirtschaftspädagogik, die ganzheitlich Allgemeinbildung und Berufsbildung durchzieht, erneut wieder weitgehend in Vergessenheit geraten.¹ Als gesichert kann gelten, dass sie derzeit nicht das historische Bewusstsein der Disziplin bestimmt. Es soll hier der Versuch unternommen werden, diesem Vergessen entgegenzuwirken und das Werk Theodor Frankes in der möglichsten Knappheit zu würdigen.

1. Der erste Theoretiker der Wirtschaftspädagogik – ein Sachse

Nur wenig weiß die Historische Berufsbildungsforschung vom Leben Theodor Frankes zu berichten, des im eigentlichen Sinne historisch ersten Wirtschaftspädagogen² sowohl des Königreichs Sachsen als auch des Deutschen Kaiserreichs. Franke wurde am 9. März 1863 als Hermann Theodor Franke in Lobsdorf bei Glauchau geboren (siehe Abbildung 1). Bis 1885 besuchte er das Schullehrerseminar in Schneeberg im Erzgebirge und wirkte dann als Vi-

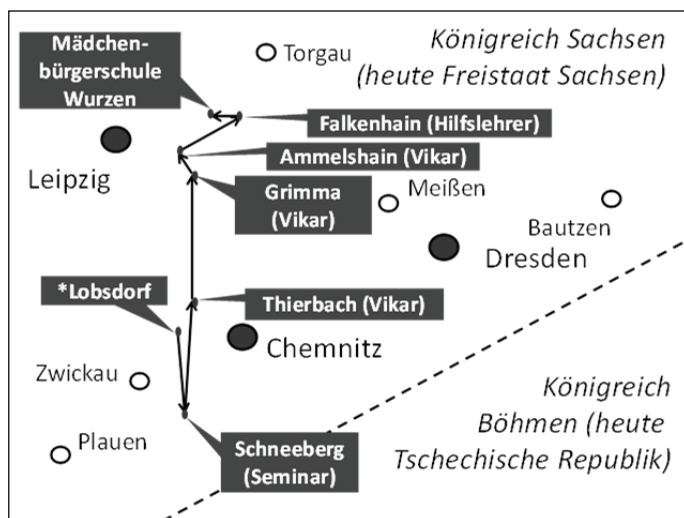
1 An prominenter Stelle findet sich in jüngerer Zeit vor allem ein längerer Abschnitt im monumentalen Geschichtswerk von Jürgen Zabeck (2013, S. 641-643).

2 Die Einschränkung durch „im eigentlichen Sinne“ ist dabei durchaus nicht zufällig eingefügt worden: Hanns-Peter Bruchhäuser, als einer der letzten einschlägig ausgewiesenen historiographisch arbeitenden Wirtschaftspädagogen, hat uns darauf hingewiesen, dass die historische Spurensuche nach den Anfängen der Disziplin durchaus als ungeklärt betrachtet werden muss. Verkörperungen des Anfangs seien unter anderem auch schon in Paul Jacob Marperger (17./18. Jhd.) oder in Arnold Lindwurm (19. Jhd.) gesucht worden. Im „eigentlichen Sinne“ zeichnet sich Franke aber durch das geschlossene und konsistente theoretische Konzept sowie durch die von ihm selbst geübte Praxis aus. Herrn Kollegen Bruchhäuser sei an dieser Stelle für die Durchsicht einer früheren Fassung und seine wertvollen Hinweise gedankt. Ferner ist zwei anonymen Gutachtern für weitere Hinweise und Korrekturen zu danken.

kar in Thierbach. Ab 1886 übte er diese Tätigkeit in Grimma und Ammelshain aus. Noch im selben Jahr erhielt er eine Anstellung als Hilfslehrer in Falkenhain. Von 1889 an unterrichtete er an der Mädchenbürgerschule in Wurzen an der Mulde. Sein weiterer beruflicher Werdegang wie selbst auch sein Todestag sind nicht bekannt (vgl. Schannewitzky 1998, S. 23). Überliefert sind hingegen zahlreiche Lehrbücher, Präparationen und wissenschaftliche Abhandlungen, in denen sich Frankes weit gespanntes Forschungsinteresse, das von der Religions- bis hin zur Wirtschaftspädagogik reicht, offenbart.³ Die folgende Darlegung Frankescher Theorien sucht ihre Bezüge allein in seinen Abhandlungen zur Wirtschaftspädagogik.

In einem Aufsatz in der Fachzeitschrift „Die Deutsche Berufs- und Fachschule“ hatte erstmals Herta Deeg 1963 an das weithin in Vergessenheit geratene wissenschaftliche Wirken Frankes erinnert. In diesem Zuge hatte sie die bis dahin gültige Auffassung zu widerlegen versucht, dass der Begriff „Wirtschaftspädagogik“ erst 1926 geprägt worden und Friedrich Feld zuzuschreiben sei (vgl. Feld 1928). Feld lebte von 1887 bis 1945 und hatte an der Berliner Universität die erste einschlägige Vollprofessur erhalten und aus dieser Position heraus maßgeblich das fachliche Selbstverständnis vorgegeben.

Abb. 1: *Lebensstationen Frankes*



Quelle: eigene Darstellung

3 Eine detaillierte Bibliographie hat v.a. Woll zusammengetragen, vgl. 2003, S. 583ff.

Bereits 1900 hatte Franke unterdessen in seinem Aufsatz „Methodik des Unterrichts in der deutschen Wirtschaftskunde“ in der Sächsischen Schulzeitung die Notwendigkeit einer verstärkten Berücksichtigung wirtschaftlicher Belange im Schulwesen gefordert, um die Konkurrenzfähigkeit Deutschlands dauerhaft sichern zu können (vgl. Franke 1900). Doch erst in seinem wohl bedeutendsten Vortrag mit dem Titel „Grundzüge der Wirtschaftspädagogik“, 1903 gehalten auf der Leipziger Hauptversammlung des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik, die zum Thema „Die Bedeutung einer gesteigerten Volksbildung für die wirtschaftliche Entwicklung unseres Volkes“ getagt hatte, konkretisierte er seine Vorstellungen von einer zu etablierenden „Wirtschaftspädagogik“ (veröffentlicht als Franke 1903). Man könnte durchaus jenen Vortrag als die Geburtsstunde der Wirtschaftspädagogik betrachten: Dann hätte im Jahr 2013 das 110-jährige Bestehen der Disziplin gefeiert werden können.⁴

2. „Deutsche Weltwirtschaft und Schule“: neue Bedingungen für die Berufsbildungspolitik

Franke leitete seine Forderung nach einer verstärkten Berücksichtigung ökonomischer Lehr- und Lerninhalte aus den veränderten Rahmenbedingungen ab, denen sich die Bildungspolitik seit 1871, d.h. seit der Gründung des Deutschen Kaiserreichs, gegenüber sah. Frankes Ausführungen waren dabei von jenem für die Zeit des Imperialismus so typischen übersteigerten Nationalgefühl geprägt. So sah Franke in Deutschland vor allem eine aufsteigende Weltmacht. Zugleich erkannte er die weltweite Verflechtung der wirtschaftlichen Beziehungen sowie die zunehmende Verquickung von Innen- und Außenpolitik und schlussfolgerte daraus, dass das Erziehungs- und Bildungswesen, um kultur- und zeitgemäß zu sein, dieser Entwicklung Rechnung zu tragen habe (vgl. Franke 1902, S. 412):

„Wir müssen die Jugend befähigen, ihre Zeit zu verstehen, ihre Zeit mit all ihren Härten, Gefahren, Aufgaben und Problemen, mögen diese im Schoße der inneren oder äußeren Politik verborgen sein. Das deutsche Volk mußte seit 1871 reichspolitisch

4 Dieses „Jubiläum“ fand in den Vorreden zur Eröffnung der Herbsttagung 2013 der Sektion Berufs- und Wirtschaftspädagogik in Chemnitz immerhin Erwähnung. Angesichts der wachsenden Geschichtsvergessenheit jener Wissenschaften, denen das Bewusstsein verlorengegangen ist, dass zwischen „modérn“ und „mo:derñ“ nur eine minimale Akzentverschiebung liegt und angesichts der Tatsache, dass die Berufs- und Wirtschaftspädagogik sicut Vokationomie mittlerweile durchaus zu diesen Wissenschaften gehört, kann man kaum von einer Würdigung „im eigentlichen Sinne“ sprechen. Eine eingehendere Abwägung der Frage der Disziplingründung wird hier im Schlusskapitel durchzuführen sein.

und seit 1884 sozialpolitisch erzogen werden, weil dies die Zeit gebieterisch forderte; jetzt gesellt sich dazu noch die Notwendigkeit, es auch weltpolitisch zu erziehen, es zu belehren über das, was ihm not thut, was für sein Heil, sein Dasein, seine Entwicklung und Zukunft bitter not ist. [...] Für die Pädagogik aber fällt nun noch ins Gewicht, daß auch das Ziel der deutschen Weltpolitik ein echt erhabenes und national-ethisch reines ist; denn unsere Weltpolitik beruht nicht auf Eroberung, nicht auf verwerflicher und boden- und uferloser Ruhm- und Eroberungssucht oder auf sträflichem Landhunger. Die Weltpolitik ist die notwendige Folge unserer Weltwirtschaft [...]“ (ebd., S. 415f.).

Nach Frankes Einschätzung gründete Deutschlands Stellung in der Welt vor allem auf seiner Politik, die ihrerseits aus der ökonomischen Stärke des Kaiserreichs resultierte. Diese sei auch bereits in der Vergangenheit vorzugsweise durch umfassende Bildungsanstrengungen begünstigt worden:

„Wir haben unsere Stellung auf dem Weltmarkte zum größten Teil nur unserer hohen Volks- und namentlich unserer Handels- und Gewerbevolksbildung und gediegenen Fachbildung zu verdanken. Ein Jahrhundert emsiger und stiller Arbeit in den Werkstätten der Schule haben uns reif gemacht für die Weltwirtschaft. Wir ernten jetzt die Früchte von der gründlichen Bildung auf wissenschaftlichem und technischem Gebiete, denn es stellt sich immer deutlicher heraus, daß nur sie allein das beste Rüstzeug ist im harten Wettstreite der Weltwirtschaft.“ (ebd., S. 467f.).

Mit euphorischen Worten erklärte Franke schließlich die Bildung zum entscheidenden Standortfaktor für das Deutsche Kaiserreich:

„Wir haben außer Kohlen und Eisen keine Naturschätze, keine Gold- und Diamantgruben, keine Petroleum- und Naphthaquellen, keine Baumwollen- und Kaffeepflanzungen, welche uns die Reichtümer der Erde verschaffen; wir müssen arbeiten, hartarbeiten [sic], aber nicht bloß mit der Hand, nicht wie der russische Bauer, der englische Kohlen- und Eisenarbeiter in Stumpfsinn, sondern mit Verstand, mit höchster Intelligenz; wir müssen den gewaltigen Vorsprung, den die naturschatzreichen Länder vor uns voraus haben, ausfüllen mit dem Kulturschatze hoher, gediegener Bildung, wenn wir nicht untergehen wollen. Bildung, weltwirtschaftliche, weltpolitische, deutschweltgeschichtliche Bildung ist uns bitterer not als Brot; denn sie allein schützt uns vor Not, vor Elend, sie macht aus den Steinen Brot.“ (ebd. 1902, S. 468).

Gestützt auf die Einsicht in die Notwendigkeit einer Erziehung zum „Wirtschaften-Können“ leitete Franke die Begründung einer abgrenzbaren neuen pädagogischen Teildisziplin, der Wirtschaftspädagogik, ab.

3. Wirtschaftspädagogik nach den Vorstellungen Frankes

Franke war unübersehbar an einer nationalen Neuorientierung der Erziehungsanstrengungen gelegen. Er wollte den Wettbewerb der Nationen mit Mitteln der Ökonomischen Bildung gestalten und dieses war sein Grund, eine neue Disziplin begrifflich festzulegen und dementsprechende bildungspolitische Vorschläge vorzutragen.

3.1 Begriff der Wirtschaftspädagogik

Aufgrund der großen Bedeutung, die der Wirtschaft zur Festigung der politischen Macht des Kaiserreichs zugesprochen werden müsse, war es für Franke nur folgerichtig, diejenige Pädagogik, die sich der Vermittlung ökonomischen Wissens und damit der Sicherung der Wettbewerbsfähigkeit Deutschlands widmet, als „Weltwirtschaftspädagogik“ bzw. vereinfacht als „Wirtschaftspädagogik“ zu bezeichnen (vgl. diesen 1902, S. 483). Franke definierte Wirtschaftspädagogik als „ein[en] Hauptstamm der deutschen Gemeinerziehung [...], welcher die Hineinbildung des deutschen Kindes in die gegebene deutsche Wirtschaftsgemeinschaft begriffs- und ausübungsgemäß bearbeitet. [...] Die deutsche Wirtschaftspädagogik ist ein Glied in der Kette der Systeme und Grundsätze, die das Gesamtgebiet des Erziehungs- und Bildungswesens ausmachen, und sie verhütet die unnatürliche Verkümmern von volks-, standes- und berufsberechtigter Bildungsbedürfnisse“ (1903a, S. 44 u. 66).

Mit letzterer Einlassung versuchte er offenbar, die voraussehbaren Bedenken der Apologeten neuhumanistischer Bildungskonzeptionen von vornherein zu entkräften und diesen umgekehrt seinerseits die Vernachlässigung ganz wesentlicher Bereiche menschlichen Daseins vorzuwerfen: Hatten jene schließlich (in Herbarts Formulierung) die Entwicklung eines „gleichschwebenden Interesses“ und eine „harmonische Ausbildung der Kräfte“ oder (in Humboldts Diktion) die „höchste und proportionirlichste Entwicklung seiner Kräfte zu einem Ganzen“ eingefordert (Herbart 1806, S. 86, Humboldt 1792, S. 64).

Auch an anderer Stelle umschrieb er die Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft bzw. Lehre im Sinne Kants, der die Systematik eines nach „Prinzipien geordnete[n] Ganze[n]“ zu einem wesentlichen Kriterium von Wissenschaftlichkeit bestimmt hatte (vgl. Kant 1786, S. V):

„Die Wirtschaftspädagogik ist das pädagogische Prinzip und System, welches alle die in dem persönlichen und nationalen Wirtschaftsleben beschlossenen Erziehungs- und Bildungsaufgaben im Zusammenhang erforscht und in einen wissenschaftlich gefügten Bau bringt.“ (Franke 1900, S. 431).

Als Kommunikationssystem im Sinne Luhmanns (1984) gründet Wirtschaftspädagogik notwendig auf einer systemspezifischen Funktionalität. Praktisch gesehen war das die Ausbildung der Diplom-Handelslehrer (vgl. Bank 2009). Als Aufgabe der Wirtschaftspädagogik bestimmte Franke jedoch zu jenem frühen Zeitpunkt vielmehr aus theoretischer Sicht, „das Wechselverhältnis zwischen Bildungs- und Schulwesen einerseits und Wirtschaftsleben andererseits genau zu erforschen und darzulegen und die daraus sich ergebenden Bildungspflichten ichheitlicher und volkheitlicher Natur abzuleiten, sowie diese in Einklang zu bringen mit den Anforderungen, die die andern erzieherischen Grundsätze und Systeme stellen“ (Franke 1903a, S. 52).

Damit war Franke schon sehr nahe an der Begriffsbestimmung einer auf Relationierung von „Wirtschaft“ und „Erziehung“ respektive „wirtschaften“ und „erziehen“ gegründeten Wirtschaftspädagogik, die Jongebloed im Jahre 1993 in einem Vortrag vor der Universität Kiel gewissermaßen als verspätete Gründungsakte nachgereicht hatte (veröffentlicht als Jongebloed 1998).

Der durch die industrielle Revolution ausgelöste sozioökonomische Wandel des Deutschen Kaiserreichs begründete nach Franke die Notwendigkeit, das gesamte Bildungswesen von der Volksschule bis hin zur Hochschule unter Anleitung einer wissenschaftlichen Disziplin – der Wirtschaftspädagogik – zu reformieren und so an die neuen Herausforderungen anzupassen, welche die industrialisierte und globalisierte Wirtschaft nun stellte (vgl. 1903a, S. 53). In diesem Sinne sollte die Wirtschaftserziehung den jungen Menschen zu einer „nutzbringenden Beherrschung und Bemeisterung der Natur und zur Anteilnahme an den wirtschaftlichen Kulturgütern“ anleiten (1903a, S. 57). Die Kinder und Jugendlichen waren sowohl zu selbständig wirtschaftenden Individuen zu erziehen als auch dazu zu befähigen, die eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten in den Dienst der Allgemeinheit zu stellen (vgl. 1903b, S. 410). Doch offenbarte Franke auch ein hypostasierendes, ein organismisches Verständnis von wirtschaftlicher Teilhabe: „Das erwachsene Kind soll ein mündiges und würdiges Glied im Organismus des Wirtschaftslebens werden und zugleich an seinem Teile den Körper der Volkswirtschaft fördern helfen“ (1903a, S. 59).

In einem ersten Ansatz zu einer binnenstrukturellen Systematik sollte, wie Franke argumentiert, Deutsche Wirtschaftspädagogik gleichermaßen Industrie- und Agrarpädagogik umfassen. Er begründete diese Zweiteilung damit, dass Deutschlands Wirtschaft ihrerseits auf zwei Säulen, der Industrie und der Landwirtschaft, beruhe. Beide gelte es nach Franke zu erhalten – eine Aufgabe, die auch die Wirtschaftspädagogik zu unterstützen habe:

„Wir können und dürfen England, das seine Landwirtschaft vernichtet hat, um die Industrie zur Blüte zu bringen, nicht nachahmen, dürfen aber auch unsere Karte nicht auf die Landwirtschaft und Landmacht allein stellen; denn je größer der Unterschied zwischen der Nährkraft unseres vaterländischen Bodens und dem Nahrungsbedürfnisse unserer stetig wachsenden Volksmenge wird, desto größer wird die Bedeutung

unserer Ausfuhrindustrie und Seemacht, welchen eben die Aufgabe zufällt, diesen Unterschied auszugleichen, den Segen vom Auslande ins Vaterland zu ziehen, die nationale Lebensmöglichkeit zu vergrößern. Daher spaltet sich unsere nationale Wirtschaftspolitik in eine Industrial- und Agrarpolitik und die deutsche Wirtschaftspädagogik in eine gewerbständische und bauernständische, in eine Stadtschul- und Landschulpädagogik“ (Franke 1902, S. 599).

Die von Franke vorgeschlagene disziplinäre Binnenstruktur folgt mithin ihren Entsprechungen in den Abteilungen der Wirtschaftspolitik. Sie gründet ferner lebenspraktisch in den Unterschieden zwischen urbaner und ländlicher Erziehung, die in der Zeit vor Einsetzen der Massenmobilität und Massenkommunikation in der Tat auf noch deutlich unterschiedliche und unterscheidbare Lebenszusammenhänge abstellte. Damit aber zeichnen sich erste praktische Implikationen ab.

3.2 Bildungspolitische Implikationen

Um den Herausforderungen der globalisierten Wirtschaft nach seinem Verständnis gewachsen zu sein, setzte sich Franke für eine radikale Umgestaltung des Bildungssystems ein. So sollten (neuhumanistische) Gymnasien fortan allein der Vorbereitung künftiger Gelehrter dienen. Die hieraus resultierende Verminderung der Zahl an Gymnasien sollte einhergehen mit der Vermehrung von Realgymnasien und Oberrealschulen, in denen die Schüler auf höhere gewerbliche, kaufmännische und technische Berufe vorzubereiten wären. Daneben sollten, der Differenzierung in gewerbe- und bauernständische Erziehung entsprechend, Stadt- und Landschulen unterschieden werden. In ersteren galt es, die Schüler durch gewerblich oder kaufmännisch orientierten Unterricht auf ihre künftigen Arbeitsgebiete vorzubereiten. Besonderer Wert sollte hier auf fremdsprachlichen Unterricht, auf Deutsch, Rechnen, Schreiben und Zeichnen gelegt werden. In den Landschulen hingegen waren die Lernenden – wie der Name es bereits erahnen lässt – mit Blick auf ihre spätere Arbeit in der Landwirtschaft zu unterrichten (vgl. Franke 1902, S. 599f; 1903a, S. 60f, 76f.).

Bezüglich der Lehr- und Lerninhalte sah Franke zweierlei Neuerungen vor: Zum einen hatten sich die bereits bestehenden Unterrichtsfächer inhaltlich an der künftigen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu orientieren: An Stelle von Latein und Griechisch sollten an den Real- und Volksschulen die Sprachen der seinerzeitigen „global player“ erlernt werden, vor allem Englisch, aber auch Französisch und Russisch; statt Geografie galt es, Wirtschaftsgeografie zu vermitteln usw. (vgl. Franke 1902, S. 475ff; 1903a, S. 60). In diesem Zusammenhang sprach Franke vom „angelehnten oder unselbständigen Weltwirtschaftsunterricht“ (1902, S. 614). Gemeint ist, wirtschaftliche Inhalte zunächst nicht im Rahmen eines Faches, sondern als Un-

terrichtsprinzip zu vermitteln. Im Einzelnen sollte dieser „angelehnte“ Weltwirtschaftsunterricht in Geschichte, Erd- und Naturkunde sowie in Deutsch und Rechnen zur Anwendung kommen. In diesem „angelehnten“ Wirtschaftsunterricht stünden zwar zunächst weniger ökonomische Fragestellungen im Vordergrund; dennoch sei der Lehrer dazu angehalten, so oft wie möglich den Bezug zur Ökonomie herzustellen, wobei je nach Alter der Kinder und bereits vorhandenem Vorwissen in der Unterstufe zunächst die Hauswirtschaft, danach in der Mittelstufe die Volkswirtschaft und schließlich in der Oberstufe und in der sich anschließenden Fortbildungsschule die Weltwirtschaft zu betrachten seien: Ein Curriculum, das ganz klar dem Herbartischen Gedanken folgt, die Lehrgegenstände am lebensweltlichen und gedanklichen Horizont der Lernenden auszurichten.

Über diesen „angelehnten“ Unterricht hinaus sollten wirtschaftliche Fragen im letzten Schuljahr bzw. Halbjahr der Fortbildungsschule im neu einzurichtenden Unterrichtsfach „Wirtschaftskunde“ im Zusammenhang thematisiert werden (vgl. 1902, S. 482f, 547f, 615). Die „Wirtschaftskunde“ zerfällt nach Franke in die drei Wissensgebiete (1) Arbeits- und Produktionskunde, (2) Handels- und Verkehrskunde sowie schließlich (3) in die nationale Wirtschaftspolitik oder Wirtschaftsschutzlehre.⁵ Auf eben diese Art und Weise ist nach Frankes Vorstellungen die „Wirtschaftskunde“ sowohl zunächst als Lehrprinzip wie sodann als Lehrfach auszugestalten (vgl. 1903a, S. 62; 1900, S. 443).

Auch wenn Franke die Integration wirtschaftlicher Fragestellungen in den Unterricht forderte, sah er nach wie vor die Hauptaufgabe der Schule darin, eine Lehrstätte zu sein, deren Aufgabe in der Vermittlung von Kenntnissen bestehe. Fertigkeiten hingegen sollten die Schüler erst im Berufsleben erwerben. Gleiches galt für die Fortbildungsschule, welche die an den allgemeinbildenden Schulen begonnene wirtschaftswissenschaftliche Unterweisung nun jedoch mit Blick auf die jeweiligen Berufsfelder noch detaillierter fortzusetzen habe. Und auch die Differenzierung in Stadt- und Landschulen sei im Fortbildungsschulwesen beizubehalten. Städtische Fortbildungsschulen hatten gewerbliche und kaufmännische Fachschulen zu sein, da sie den Interessen des kleingewerblichen Lebens dienten, während ländliche Fortbildungsschulen den Charakter von landwirtschaftlichen Winterschulen annehmen sollten (vgl. Franke 1902, S. 615; 1903a, S. 64, 77).

5 Auch die Fortbildungsschule soll also nationale Spezifika nicht aus den Augen verlieren, vgl. Franke 1900, S. 431f.

4. Zusammenfassung und Reaktionen der Zeitgenossen

Mit seiner Interpretation der „Wirtschaftspädagogik“ stand Franke in der Tradition der Bildungsrealisten, welche den Neuhumanismus vor dem Hintergrund veränderter Anforderungen im weltweiten Wettbewerb um ökonomische und politische Vormachtstellung zunehmend kritisierten. So statuierte er:

„Die gegenwärtige Zeit braucht nicht bloss Menschen, die gut denken, vielleicht auch tief fühlen, edel empfinden, sich am Schönen begeistern können, sie hat ebenso sehr Menschen nötig, die ein klares Verständnis haben für die Aufgaben ihrer Zeit in Staat, Gesellschaft, Schule, Kirche u.s.w. [...] Ein blosser Kunst- oder auch Sittenmensch, ein blosser Gemüts- oder auch Verstandesmensch, der wie Antäus den Erdboden des rauen Erwerbslebens nicht berühren, sondern idealverloren die Hände in den Schoß legen will, kann heutzutage nur der Sohn eines vielfachen Millionärs sein. Jeder andere Mensch muss arbeiten, um sich und seine Familie, sowie seine Gemeinde und sein Vaterland entweder durch geistige oder wirtschaftliche Güter zu nähren, um nicht als unnütze Drohne im Bienenstocke des wirtschaftlichen Lebens bewertet und verachtet zu werden.“ (Franke 1903a, S. 58).

Aus dieser gegen bloße Bildungsbürgerlichkeit gerichteten Feststellung leitete Franke zwei wesentliche Forderungen ab:

- In der ersten, an die Wissenschaft gerichteten Forderung, plädierte er für die Einführung der Wirtschaftspädagogik als einen neuen Forschungsbereich, als eine „Lehre von der Art und Weise, die Jugend am zweckmäßigsten und erfolgreichsten in die gegebene Wirtschaftsgemeinschaft hineinzubilden“ (zit. n. Kretzschmar 1903, S. 521). Wirtschaftspädagogik sollte zu diesem Zweck die ökonomische Realität ergründen und hieraus Schlussfolgerungen für den wirtschaftskundlichen Unterricht ableiten.
- Zum Zweiten setzte er sich für eine umfassende Reform des Schulwesens ein und dessen Ausrichtung an den Bedürfnissen und Erfordernissen der Wirtschaft über alle Stufen hinweg. Nicht nur angehende Kaufleute, sondern alle Schüler sollten wirtschaftswissenschaftliches Grundwissen erwerben.

Konkrete Vorschläge, wie dies realisiert werden könnte, formulierte er jedoch nur für das Volksschul- und am Rande für das Fortbildungsschulwesen, die er als Einheit betrachtete (vgl. Löbner 1964, S. 52). Alle weiteren Schulformen vernachlässigte Franke in seinen Publikationen weitgehend.

Franke wirkte zeitlebens – zumindest legen die spärlich vorhandenen Informationen zu seinem Lebenslauf diesen Schluss nahe – im Königreich Sachsen und sammelte hier seine Eindrücke vom Ausmaß und von jenen Kräften der Industrialisierung, welche die Gesellschaft grundlegend

transformierten. Dennoch formulierte er seine Konzeption nicht ausschließlich für das Königreich, vielmehr hatte er offenbar die Reform des Schulwesens in ganz Deutschland im Sinn.

Spätestens nach Frankes Vortrag zu den Grundzügen der deutschen Wirtschaftspädagogik und dessen Veröffentlichung setzte im Verein für wissenschaftliche Pädagogik eine rege Diskussion über die Wirtschaftspädagogik ein. Zeitgenossen pflichteten Franke zumindest bei, dass es im Allgemeinen einer verstärkten Berücksichtigung wirtschaftlicher Lehr- und Lerninhalte bedürfe.⁶ Kritisiert wurde indessen sein Vorschlag, dies zur Aufgabe einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin, zur Aufgabe einer „Wirtschaftspädagogik“, zu machen.

So wurde auf der Generalversammlung des Vereins im Jahr 1903 zunächst vor allem der Begriff der „Wirtschaftspädagogik“ als grundlegend irreführend kritisiert. Von einer Erziehungswissenschaft für die Wirtschaft könne nicht die Rede sein; ebenso wenig könne für jedes Stoffgebiet eine besondere Art der Pädagogik eingeführt werden. Darüber hinaus wurde darauf hingewiesen, dass Frankes Forderungen keineswegs neu seien: Begründet wurde dieser Kritikpunkt mit Beispielen wie den Schreib- und Rechenschulen, die ihre Zöglinge bereits im Mittelalter zielgerichtet auf das künftige Berufsleben vorbereitet hatten. Anstatt die wirtschaftliche Erziehung zum höchsten Ziel zu erklären, wie es Franke tat, sei am Streben nach sittlicher Bildung festzuhalten. Alles andere – und damit auch die wirtschaftliche Unterweisung – müsse diesem „globalen“ Ziel untergeordnet werden.

Ferner wurde die Einführung der „Wirtschaftskunde“ als Unterrichtsfach für nicht realisierbar gehalten – eine Einschätzung, welche die Kommentatoren offenbar nicht für begründungsbedürftig hielten. Vielmehr sei es ausreichend, den Bezug zur Ökonomie hier und da in den bereits bestehenden Unterrichtsfächern herzustellen. Gleichzeitig wurde jedoch betont, dass damit die Gefahr einhergehe, die Schüler vom eigentlichen Unterrichtsthema abzulenken (vgl. o.V. [Jahrbuch] 1903, S. 33f, 36, 41). Diese Beispiele machen deutlich, dass Frankes Konzeption letztlich schon damals wenig Unterstützung fand.

5. Die Frankeschen Ideen aus Sicht heutiger Diskurse

Man muss schon erst einmal einen gewissen Widerwillen gegen den nationalistischen Duktus bei Franke überwinden, um sich mit seinem eigentlichen Anliegen heute konstruktiv auseinandersetzen zu können. Es wäre aber unangemessen, gar kontraproduktiv, eine gedankliche Auseinandersetzung we-

6 Vgl. den Fußnotentext bei Franke 1900, S. 429.

gen dieses zeitgeistlich eingebetteten Grundtons zu verweigern. Immerhin war dieser ja aus keinem geringeren Ereignis als der Französischen Revolution gut ein Jahrhundert vor Franke erwachsen und wurde als Begleitmusik der Demokratisierung und Meritokratisierung Europas überall gespielt.⁷

Dieses also beiseite gelassen erscheint Frankes Argumentation in vielen Punkten von verblüffender Aktualität. Die von ihm vorgetragene legitimatorische Basis bezieht sich auf die Rohstoffarmut in Deutschland und die Notwendigkeit, diese im Wettbewerb der Staaten durch die Erziehung der Menschen zu kompensieren. In der zunehmend bellizistischen Geisteshaltung des beginnenden 20. Jahrhunderts ist das Denken Frankes immerhin auf einen wirtschaftlichen Wettbewerb der Nationen ausgerichtet. Seine Position in dieser Auseinandersetzung scheint noch von merkantilistischem Denken geleitet zu sein, denn die Einsicht, dass die Exportleistung einer Volkswirtschaft zugleich auch ein Investitions- und Konsumverzicht in ebendieser Volkswirtschaft darstellt, ist erst später bei der Weiterentwicklung der ursprünglich physiokratischen Kreislauftheorie zur Volkswirtschaftlichen Gesamtrechnung zum Gemeingut ökonomischer Bildung geworden.

Diese Grundannahme der Bildungsnotwendigkeit für den ökonomischen Erfolg mag von seinen bildungsbürgerlich ausgerichteten Zeitgenossen in Frage gestellt worden sein. Deren vorrangiges Interesse lag unterdessen in der Besitzstandswahrung und Wahrung des Führungsanspruches durch Distanzierung der niederen Bevölkerungsschichten (und dieses hatte auch hinsichtlich des Wettbewerbs zwischen den Nationen Priorität). Heute ist es unmöglich, ein aktuelleres Argument als die ins Felde geführte Rohstoffarmut Deutschlands zu finden (ohne dessen Substanzhaltigkeit hier ergründen zu wollen): Betrachtet man die Skandalisierung der Öffentlichkeit nach den PISA-Studien, in der insbesondere in der Bundesrepublik die Götterdämmerung der Ökonomie aufzuziehen schien, entsteht der Skandal doch erst durch diese Supposition: Kaum einmal hat jemand gefragt, was denn schlimm daran sei, dass deutsche Schülerinnen und Schüler durchschnittlich reüssiert haben – nicht einmal schlechter. Nur, wenn man der Meinung ist, dass die Durchschnittlichkeit der Erziehungserfolge am Ende zum wirtschaftlichen

7 Selbstredend ist der Nationalstaat keine spontane Erfindung der Französischen Revolution, im Gegenteil reichen die Vorläufer des Französischen Nationalismus bis in die Zeit von Ludwig dem Heiligen (Louis IX). Auch der Merkantilismus in der Zeit des Absolutismus ist zusammen mit dessen zentralistischer Staatsidee fraglos ein ideeller Vorläufer. Mit der Überführung der Ständeversammlung in eine Nationalversammlung im Verlauf der Revolution entwickelt sich die Idee einer souveränen Nation weiter und schlägt sich rechtsformend nieder (Art. 3 der *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*: 'Le principe de toute Souveraineté réside essentiellement dans la Nation. Nul corps, nul individu ne peut exercer d'autorité qui n'en émane expressément'). Im Anschluss an die Revolution wird der Zentralstaat zum sprachlich homogenisierten Nationalstaat weiter ausgebaut, Dialekte werden unterdrückt. Mit den Napoleonischen Kriegen und dem Erfolg der französischen Wehrpflichtarmee verbreitet sich der Nationalstaatsgedanke dann in Europa.

Untergang der Exportnation Deutschland führen müsse, würde ein nationales Drama daraus werden. Eine individuelle Entfaltung in neuhumanistischer Bildungsabsicht bedarf unterdessen keines Vergleichs, denn das neuhumanistische Individuum ist singular und deswegen unvergleichlich. Es ist genau das Topos der Rohstoffarmut und der ersatzweise hervorgehobenen Bildung aus bestehender oder drohender ökonomischer „Not“ (Franke), die nach einer kurzen Atempause in den siebziger Jahren mittlerweile wieder in allen möglichen Kontexten kultiviert wird. Und ebendieses Topos zieht sich keineswegs nur durch die Reihen der Neoliberalen, sondern reicht mittlerweile von den übriggebliebenen Nationalisten bis tief in die Reihen der heutigen Sozialdemokratie und alles, was sich politisch dazwischen verortet. Wahrscheinlich hat auch schon Franke nur im Chor der Besorgten mitgesungen, an Aktualität mangelt es hier unterdessen nicht im Geringsten.

Man muss sich diesem in legitimatorischer Absicht vorgebrachten Argument der ökonomisch (und nicht anthropologisch) bedingten Erziehungsnotwendigkeit jedoch nicht einmal anschließen, um gleichwohl nicht umhin zu können, Frankes Ansatz zu einer *reductio ad absurdum* des neuhumanistischen Zentralarguments gegen die Auseinandersetzung mit speziellen (i.S.v. nicht allgemeinen und also fachspezifischen) Lerngegenständen zuzustimmen: Gerade wenn man den ganzen Menschen erziehen will, kann man unmöglich eine der wichtigsten „Aktklassen“ (in der Diktion Sprangers 1922) oder eines der „Subsysteme der Gesellschaft“ (in der Diktion Luhmanns 1984) aus dem Lernen für das Leben einfach ausklammern – oder sich auf den Versuch beschränken, die wirtschaftlichen Kenntnisse auf dem Niveau der οἰκονομία (oikonomia) des Aristoteles zu verhandeln, weil das dem hartleibigen Neuhumanisten als einzig legitimer Zugriff auf eine so delicate Thematik dünken wird, galt doch die Auseinandersetzung mit dem Broterwerb den Neuhumanisten zu gefährlich, bevor die Sittlichkeit noch nicht vervollkommen war. Wie aber die empirischen Untersuchungen von Beck und Mitarbeitern zum moralischen Urteil gezeigt haben (zusammenfassend dargestellt bei Lüdecke-Plümer 2005), lässt sich Sittlichkeit im unverbindlichen Medium des Allgemeinen leichter erlernen, denn da fallen die moralischen Urteile immer etwas fortgeschrittener aus. Für die restliche Welt von praktischem Belang ist aber nicht nur, welche Urteile gefällt werden könnten, sondern welche *tatsächlich* gefällt werden und welches praktische Handeln am Ende auf das moralische Urteil gegründet wird. Wem es um die Erreichung einer praktisch bedeutsamen Sittlichkeit angelegen ist, muss diese *gerade* im Medium des Ökonomischen und des Technischen einüben, denn die Zeit der Schule ist sinnvollerweise noch begrenzter als die des Lebens, auf das sie vorbereiten soll.

Frankes Argumentation führt also ungebrochen zu der Einsicht, dass Sittlichkeit eben kein Widerspruch zur ökonomischen Bildung ist, sondern, dass vielmehr eine humanistische Ganzheit ohne eine ökonomische Bildung nicht

sein kann. Dieses Argument sollte heute dringend seine Renaissance erfahren, denn bis heute findet ökonomische Bildung, wie die Vertreter der wissenschaftlichen Vereinigung für Wirtschaftsdidaktik⁸ immer wieder noch Anlass zur Kritik haben, im allgemeinbildenden Schulwesen in den meisten Bundesländern bei weitem nicht ausreichend statt. Die Idee Frankes, wirtschaftliche Bildung zunächst in verschiedenen Fächern als Unterrichtsprinzip anzulegen, um die für eine individuelle Bildung unentbehrliche Vernetzung der Kenntnisse dann im Rahmen eines systematisch angelegten Fachunterrichtes zu fördern, könnte auch heute einen guten Kompromissvorschlag im Hinblick auf die praktische Durchsetzung eines Faches Wirtschaft an allgemeinbildenden Schulen darstellen – unter der Voraussetzung, dass seine Forderung eines abschließenden fachlichen Überblicks nicht darüber vergessen wird.

Dass Franke ein profundes Verständnis für didaktisches Handeln in sein Konzept mit einbringt, ist unschwer erkennbar. Mag er auch Sachsen nicht verlassen haben, hat er doch keineswegs wie ein provinzieller Dorfschullehrer argumentiert. Er war erkennbar belesen und kannte offenbar die einschlägige Literatur, er war zugleich Kantianer und vor allem Herbartianer im besten Sinne.⁹ Seinen Herbartianismus erkennt man an der Konzeption einer ideellen Durchdringung des Stoffes, an der fortschreitenden Ausweitung und schließlich Ganzheit gewinnenden Systematisierung innerhalb eines abgeschlossenen Faches. Nicht zuletzt wird es an der Vorbereitung einer Lernübertragung durch abschließendes Vernetzen mit anderen Lerninhalten ersichtlich – wenngleich bei Franke dann doch zu oft und zu einseitig eine Vernetzung anderer Inhalte zu ökonomischen Inhalten eingefordert wird. Zugleich merkt man seiner Argumentation die eigene substanzielle praktische Erfahrung im Unterrichten an, was man sonst allenfalls von Kerschensteiner kennt. Jedenfalls beweist er mehr Überblick als einst Seneca, dessen Stoßseufzer des „non uitae sed scholae discimus“ (nicht für das Leben, sondern für die Schule lernen wir; Seneca 64, S. 626) schlichtweg übersieht, dass Schule nicht das Leben sein soll und kann und allein schon deswegen dort anders und anderes gelernt wird als für das Leben. Franke will eine klare Artikulation des Lernens, nach der in der Schule zunächst der Kenntniserwerb erfolgt und nach welcher erst dann ein Lerntransfer im Vollzug der Lebenspraxis stattfindet.

Auch das von Franke eingeforderte Erlernen von (lebenden!) Fremdsprachen ist aktueller denn je. In den kleineren Staaten der Europäischen

8 Es handelt sich hier um die „Deutsche Gesellschaft für Ökonomische Bildung“.

9 Herbartianer im besten Sinne, nicht nur im Bezug auf seine mutmaßliche Mitgliedschaft im herbartianischen „Verein für wissenschaftliche Pädagogik“, vgl. Zabeck 2013, S. 641. Herbartianer im besten Sinne war Franke vielmehr im Gegensatz zu jenen, die so üblicherweise bezeichnet werden und wider den Geist Herbartschen Denkens für die in Formalismen erstarrten Didaktiken in den Schulen des späten 19. und frühen 20. Jahrhunderts verantwortlich waren.

Union ist es auch schon Wirklichkeit, man spricht dort auch in weniger bildungsnahen Milieus eine oder meist sogar mehrere Fremdsprachen. In Deutschland und anderen größeren Staaten mit einheitlicher Nationalsprache besteht demgegenüber noch einiger Handlungsbedarf; der Mensch als Europäer sollte in der Lage sein, sich in mehreren Fremdsprachen behelfen zu können. Und angesichts der fortschreitenden Globalisierung wird an die Seite der von Franke eingeforderten Sprachenkenntnis neben dem Russischen wohl bald das Chinesische treten und zu erlernen sein. Dennoch wird man nicht umhin können, an dieser Stelle die funktionale Gebundenheit des Fremdsprachenerwerbs kritisieren zu müssen, die sich in Formulierungen Frankes erweist. Die Beherrschung der Fremdsprache ist für Franke der Schlüssel zur kaufmännischen Begegnung mit dem Nachbarn. Andererseits: Auch in Humboldts Pädagogik (1792) kommt der Sprache ein Schlüsselcharakter zu, nur ist hier das Altgriechische der funktionale Schlüssel für die Auseinandersetzung mit der idealisierten politischen, ästhetischen und sonstigen Welt der Hellenen. Das ist im Zweifel eine radikalere Zweckhaftigkeit als bei Franke.

Die Disziplin, die Franke erkennbar auf der Grundlage des Wissenschaftsverständnisses Kants zu begründen sucht, ist auf Widerstände gestoßen, die der heutigen Berufs- und Wirtschaftspädagogik nicht fremd sind. Paradoxerweise kommen die Widerstände nicht selten aus der Disziplin selbst. So definiert man sich hartnäckig als unselbständiger Teil der Erziehungswissenschaft und nutzt dieses, um partikuläre Interessen der historisch gewachsenen Teildisziplinen einer Kaufmannslehrerbildung und einer Gewerbelehrerbildung, einer allgemeinen Wirtschaftsdidaktik, einer Didaktik der Arbeitslehre, einer beruflichen Wirtschaftsdidaktik nebst verschiedenen weiteren Berufsdidaktiken besser pflegen zu können. Auch der Verweis auf eine behauptete historische Überkommenheit der Wurzeln im zünftigen mittelalterlichen Handwerk wird in der Berufs- und Wirtschaftspädagogik häufiger vorgebracht, als dass man auf die historisch tiefgehenden Wurzeln eines erfolgreichen Systems beruflicher Ausbildung verwies. Dabei ginge dieser Vorwurf an Frankes Argumentation eigentlich vorbei: Seine Wirtschaftspädagogik ist nicht nur eine Berufspädagogik für kaufmännische Berufe, seine Wirtschaftspädagogik ist eine solche mit durchgehendem Anspruch vom Beginn bis zum Ende der schulischen Erziehung.

Unmodern ist Franke hauptsächlich in dem Punkt, eine isolierte Gelehrtenschule einzufordern, die exklusiv auf ein universitäres Studium vorzubereiten hätte und dürfte. Eine solche Konzeption hätte in der Tat zur Folge, dass eine irreversible Entscheidung über die spätere Biographie sehr früh im Jugendalter, gar noch in der Kindheit getroffen würde. Darin liegt aber gerade die Stärke der beruflichen Bildung im heutigen Deutschland, die Entscheidungen über die schulische Laufbahn stets nur vorläufigen Charakters sein zu lassen. Der Weg in eine leitende Position in der Gesell-

schaft führt ebenso gut über die Wege beruflicher wie über jene allgemeiner Bildung.

6. Theodor Franke: Sachse, Wirtschaftspädagoge, (vorläufig) gescheitert

In seinem engagierten wie vergeblichen Wirken kann man – jenseits der nationalistischen Beiklänge – auch heute noch Franke eine klare didaktische Konzeption zusprechen, die allen didaktischen Theorien, nicht nur jenen seiner Zeit, in Idealform genüge. Auch sein Plädoyer für eine eigenständige Wirtschaftspädagogik, die im Hinblick auf die integrative Behandlung der Probleme auch der Berufspädagogik heute als Berufs- und Wirtschaftspädagogik (in noch verschwindender Minderheit ggf. als Vokationomie) begriffen werden könnte, blieb weithin ungehört und würde auch heute noch auf hinhaltenden Widerstand bei den meisten Fachvertretern stoßen. Ob man aber in ihm den Begründer der Berufs- und Wirtschaftspädagogik erkennen will, dessen Versäumnis lediglich darin bestanden hat, bis heute praktisch wirkungslos geblieben ist, bleibt wohl weiter fraglich.

Am Ende jedoch sind alle „Anfänge“ soziale Konstruktionen der Vertreter eines Faches. Die Revision des derzeitigen „Gründungsmythos“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogik ist daher nicht unmöglich. Es liegt an der „Zunft“ der Berufs- und Wirtschaftspädagogen, ob man sich weiterhin auf den im Vergleich zu Franke etwas jüngeren Feld berufen will, der zwar dem mächtigsten Gliedstaat Preußen angehörte, der die ersten institutionellen Strukturen der Wirtschaftspädagogik für sich ausgestalten konnte und der aus diesen heraus eine Wirtschafts- und Berufspädagogik umrissen hatte. Feld, dessen Konzeption einer Wirtschafts- und Berufspädagogik heute im Vergleich zu Frankes Idee einer Wirtschaftspädagogik wenig Modernität beanspruchen kann, der zur ideologischen Förderung unfriedlicher Mittel der Auseinandersetzung zwischen den Nationen beitrug und der als lupenreiner Nazi endete.¹⁰ Oder ob man den Akt dieser sozialen Konstruktion nicht lieber zugunsten eines wirkungslos gebliebenen sächsischen Lehrers neu bestimmt. Zugunsten eines Lehrers, der so zu einem zwar merkantilistisch und deutsch-national gesonnenen, aber sächsisch moderaten Ahnherrn erwählt würde. Diese Wahl rechtfertigte sich daraus, dass er eine konsistente, geschlossene

10 Zabeck beschreibt eindringlich die „Auslieferung der klassischen deutschen Berufsbildungstheorie an die NS-Ideologie durch Friedrich Feld“ (S. 644ff, hier 644). Zuvor schon hatte er auf Handlungen und Äußerungen Felds verwiesen, mit denen jener sich öffentlich, unzweifelhaft und freien Willens an die Seite der Nationalsozialisten gestellt hatte (vgl. Zabeck 2013, S. 635).

und dennoch grundsätzlich praktikable Theorie skizziert hat, die auch heute Anspruch auf Modernität erheben könnte,¹¹ obzwar sie keine politische Wirkkraft entwickelt hat.

Vielleicht ist die Frage des Ahnherren und der damit verbundenen sozialen Entscheidungsakte heutzutage überhaupt belanglos geworden. Ist sie es aber nicht, so ist Theodor Franke aus unserer Sicht fraglos und eindeutig Friedrich Feld vorzuziehen. Es war Frankes Verdienst, auf die Notwendigkeit einer Wirtschaftspädagogik als einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin hingewiesen zu haben, es war sein Verdienst, eine ganzheitliche Curriculumgestaltung zu fordern, die die Menschen in ihrer Welt handlungsfähiger zu machen vermocht hätte, als es die neuhumanistische Pädagogik dann tatsächlich vermocht hat – was sie in der Folge weitreichend diskreditiert hat (vgl. Adorno 1959). Inhaltsloser neuhumanistischer Sittlichkeit fehlt dann letztlich doch der Kompass.

Diese Leistungen – ohne sie einfach kritiklos oder gar unreflektiert heute erneut einfordern zu wollen – enthalten ganz sicher wertvolle Anregungen und verdienen der Anerkennung, sodass er als der erste Wirtschaftspädagoge sowohl des Königreichs Sachsen als auch des Zweiten Deutschen Kaiserreichs Beachtung finden könnte und sollte. Dass man Franke nicht zuhören mochte, ist nicht sein Fehler. Aber auch für einen Sachsen gilt „noch ist Polen nicht verloren“¹² – und Frankes Idee einer disziplinär eigenen Wirtschaftspädagogik ja noch nicht ganz in der Vergessenheit versunken.

11 Vgl. ähnlich Zabeck 2013, S. 641: Frankes Konzept verweist „auf eine berufspädagogische Gestaltungsalternative, die sich [...] mit dem Entwicklungsstand im ausgehenden 20. Jahrhundert verbinden läßt“.

12 Angespielt wird auf die sächsisch-polnischen Personalunion (1697-1763), nach der es zur mehreren Teilungen Polens und schließlich dessen Auflösung 1795 kam. Eine der Reaktionen darauf war 1797 die Komposition des Mazurek Dąbrowskiego („Dombrowskymarsch“), dessen Anfangszeile im Laufe der Zweiten Polnischen Republik zur Verwendung als Nationalhymne 1927 zu obigem Zitat umformuliert worden ist („Jeszcze Polska nie zginęła“).

Literatur

- Adorno, T. W. (1959): Theorie der Halbbildung. Soziologische Schriften Bd. 1. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bank, V. (2009): Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Epitaph einer Disziplinlosen. In: Büchter, K./Klusmeyer, J./Kipp, M. (Hrsg.): Selbstverständnis der Disziplin Berufs- und Wirtschaftspädagogik, bwp@ 9, Nr. 16 (Wiederabdruck des Beitrags 2007, mit einer Replik von Wolfgang Lempert) [<http://www.bwpat.de/content/ausgabe/16/>].
- Deeg, H. (1963): Wirtschaftspädagogik um das Jahr 1900. Die Wirtschaftspädagogik bei Theodor Franke In: Die Deutsche Berufs- und Fachschule 59. Bd., H. 4, S. 241-255.
- Feld, F. (1928): Grundfragen der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Versuch einer Systematik der berufspädagogischen Theorie. Langensalza: Beltz.
- Franke, T. (1900): Methodik des Unterrichts in der deutschen Weltwirtschaftskunde. In: Sächsische Schulzeitung. Organ des Sächsischen Lehrervereins und seiner Zweigvereine sowie des Sächsischen Pestalozzi-Vereins, H. 29, S. 429-432; H. 30, S. 443-446.
- Franke, T. (1902): Deutsche Weltwirtschaft und Schule. In: Neue Bahnen 13. Bd., H. 7, S. 412-420; H. 9, S. 467-484 und H. 10, 533-548 u. 598-616.
- Franke, T. (1903a): Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik. In: Jahrbuch des Vereins für wissenschaftliche Pädagogik 35, S. 42-82.
- Franke, T. (1903b): Ist die Unterscheidung einer Wirtschaftspädagogik berechtigt? In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung, 55. Bd., H. 35, S. 409-412.
- Herbart, J. F. (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Systematische Pädagogik. Stuttgart 1986, S. 71-191.
- Humboldt, W. von (1792): Gesammelte Schriften (hg. von Albert Leitzmann). Bd. 1: 1785-1795. Berlin 1903.
- Jongeblod, H.-C. (1998): Wirtschaftspädagogik: Gedanken zu einem Verhältnis. In: Jongeblod, H. (Hrsg.): Wirtschaftspädagogik als Wissenschaft und Praxis – oder: Auf dem Wege zur Komplementarität als Prinzip (Moderne der Tradition 1). Kiel: bajOsch-Hein, S. 9-55.
- Kant, I. (1786): Metaphysische Anfangsgründe der Naturwissenschaft. Riga: bey Johann Friedrich Hartknoch.
- Kretzschmar, H. (1903): Zur Frankeschen Wirtschaftspädagogik. In: Allgemeine Deutsche Lehrerzeitung 55. Bd., H. 44, S. 521-523.
- Löbner, W. (1964): Der ‚Wirtschaftspädagoge‘ Theodor Franke. In: Klein, L./Linke, W. (Hrsg.): Wirtschaft und Pädagogik. Festschrift für Johannes Riedel zum 75. Geburtstag. Wiesbaden, S. 51-61.
- Lüdecke-Plümer, S. (2005): Werte- und Moralerziehung in berufsbildenden Schulen. In: Wirtschaft und Erziehung 57. Bd., H. 12, S. 404-409.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.
- o.V. [Jahrbuch] (1903) Wissenschaftliche Verhandlung zu: Franke, Grundzüge der deutschen Wirtschaftspädagogik. In: Erläuterungen zum Jahrbuch des Vereins für Wissenschaftliche Pädagogik 35. Bd., S. 32-42.

- Schannewitzky, G. (1998): Kulturwissenschaftliche Aspekte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Teil 2: Zukunftsbilder aus der Anfangszeit der Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a.M. u.a.
- Seneca, L. A. (64): Ad Lucilium Epistulae morales LXX-CXXIV. An Lucilius. Briefe über Ethik 70-124, (Philosophische Schriften. Lateinisch und deutsch, Vierter Band, hg. von Manfred Rosenbach), Darmstadt 1984.
- Spranger, E. (1922): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Kühne, A. (Hrsg.): Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen, Leipzig, S. 24-45.
- Woll, H. (2003): Ökonomische Bildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 99. Bd., H. 4, S. 578-585.
- Zabeck, J. (2013): Geschichte der Berufserziehung und ihrer Theorie (zweite, erw. und überarb. Aufl.). Paderborn: Eusl.